

WPROWADZENIE

Liczba publikacji naukowych oraz konferencji krajowych i międzynarodowych dotyczących przywództwa szkolnego może świadczyć, że termin „przywództwo” (*leadership*) staje się coraz bardziej popularną i często przywoływaną kategorią. Dostrzegalny jest wzrost badań i analiz dotyczących przywództwa edukacyjnego i jego efektów, zwłaszcza w ostatniej dekadzie XX w. (Heck, Hallinger 1999, za: Stewart 2006). Jednocześnie przywództwo szkolne staje się przedmiotem szerszego zainteresowania decydentów politycznych.

Na poziomie Unii Europejskiej znaczenie tego zjawiska jest podkreślane w kluczowych dokumentach Komisji Europejskiej dotyczących edukacji, czy też we wspólnych deklaracjach państw członkowskich¹. Tworzone i wspierane finansowo są różnego rodzaju międzynarodowe sieci i projekty, których celem jest przede wszystkim identyfikacja efektywnych aspektów przywództwa w poszczególnych krajach i upowszechnianie dobrych praktyk.

Także OECD zwraca uwagę, że to zagadnienie jest obecnie jednym z priorytetów w edukacji (Pont i in. 2008). W jednym z badań tej organizacji, dotyczącym szeroko pojętego środowiska szkoły jako miejsca nauczania i zdobywania wiedzy oraz miejsca pracy nauczycieli (TALIS²), kwestie przywództwa w szkole okazały się kluczowym i najbardziej pożądanym tematem przez 34 kraje uczestniczące w badaniu³. Warto zastanowić się, skąd to zainteresowanie – czy to renesans starej, dobrze znanej w naukach społecznych choćby od czasów Maxa Webera kategorii, czy może nowe otwarcie w obszarze zarządzania i przywództwa w szkole?

Można zauważyć, że choć analiz i badań nad przywództwem przybywa, pojęcie to wcale nie zyskało na przejrzystości. Wręcz przeciwnie, mnożą się niejednoznaczne definicje i teorie, przyjmujące tak bardzo różne perspektywy, że trudno ostatecznie określić, czym przywództwo jest lub jak powinno się je definiować (Stewart 2006). Wszyscy badacze są jednak zgodni, iż waga przywództwa w szkole będzie wzrastać ze względu na rosnące wyzwania, przed jakimi stoją szkoły i szkolni liderzy.

Celem poniższego artykułu jest przedstawienie kluczowych koncepcji teoretycznych oraz wyników badań towarzyszących dyskusji nad przywództwem szkolnym w krajach UE i OECD, natomiast kwestia praktycznego funkcjonowania różnych typów przywództwa w szkole pozostaje poza jego obszarem. Analizie poddane zostały cztery typy przywództwa: **transformacyjne**, **rozproszone**, **systemowe** oraz **przywództwo zorientowane na nauczanie**. Za ich wyborem przemawia obecne od kilku lat zainteresowanie tymi koncepcjami uwidaczniające się bogatą literaturą przedmiotową oraz międzynarodowymi projektami badawczymi.

DLACZEGO PRZYWÓDZTWO JEST WAŻNE?

W literaturze poświęconej temu zagadnieniu zwraca się uwagę na szereg wyzwań, przed którymi stoją systemy edukacyjne na świecie:

- pogłębiający się proces decentralizacji szkół, a co za tym idzie wzrost ich autonomii w ramach systemów edukacyjnych (Pont i in. 2008);
- coraz silniejsza tendencja do kontroli i rozliczalności szkół, jako kosztownego elementu systemu publicznego⁴;
- wzrastająca rola międzynarodowych organizacji oraz międzynarodowych badań porównawczych, które często służą jako element uzasadniający decyzje polityczne w konkretnych krajach, czego przykładem mogą być badania PISA (Dolata i in. 2011);
- pogłębiająca się indywidualizacja i heterogeniczność społeczna, przy jednoczesnym oczekiwaniu, że proces edukacyjny będzie

zestandaryzowany i nastawiony na kształtowanie kompetencji kluczowych (NLQ 2011);

- na powyższe wyzwania nakłada się kryzys gospodarczy (ograniczenie środków przeznaczanych na edukację) oraz specyficzne dla konkretnych krajów problemy demograficzne (niski przyrost naturalny, migracje).

Wyzwania, przed którymi stoją szkoły, przekładają się na liderów edukacyjnych na różnym szczeblu. W efekcie waga szkolnych liderów rośnie i zwiększają się oczekiwania względem nich. Rośnie także zainteresowanie różnymi typami zarządzania szkołą i przywództwa w szkole wśród osób odpowiedzialnych za polityki oświatowe.

Niektóre badania dotyczące pracy szkoły pokazują, iż przywództwo jest drugim po nauczaniu czynnikiem związanym ze szkołą, wpływającym na wyniki uczniów (Leithwood i in. 2004). Efekty przywództwa są pośrednie; przyczyniają się do poprawy osiągnięć uczniów poprzez tworzenie warunków dla skutecznego nauczania i uczenia się (Marzano i in. 2005). Jakość przywództwa ma znaczenie w motywowaniu nauczycieli i jakości procesu nauczania w klasie (Fullan 2001, za: Muijs 2011; Sergiovanni 1999). Jednakże należy podkreślić, iż związek między przywództwem i innymi czynnikami, opisywany w badaniach, jest zwykle słaby i pośredni. Przyjrzyjmy się bliżej, jak ujmowane jest przywództwo i jak pojęcie to rozwijało się w ostatnich latach.

ROZWÓJ KONSEPCJI PRZYWÓDZTWA

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery fazy rozwoju tej koncepcji. Pierwsza z nich wiąże się z powstaniem teorii cech (w tym teorii wybitnej jednostki), gdzie przedmiotem analizy są indywidualne właściwości jednostki, stałe cechy (powiązane z jej charakterem), które kształtują ją jako przywódcę. Druga faza to badanie zachowań i działań skutecznych przywódców (teorie behawioralne).

Kolejnym etapem było pojawienie się podejścia sytuacyjnego w problematyce przywództwa, w ramach którego badacze zwrócili uwagę na kontekst działań przywódców, wzajemne oddziaływanie między liderami i ich podwładnymi. Najnowsze studia nad przywództwem, zapoczątkowane pod koniec lat 70. XX wieku, odnoszą się do relacji między kulturą organizacyjną a stylem przywództwa, ujmowaniu przywództwa jako procesu wpływu społecznego (Michalak 2010). Przywództwo postrzegane jest jako proces społeczny, stanowiący efekt interakcji wielu aktorów (Uhl-Bien 2006, za: Bolden 2011).

Przywództwo transformacyjne

Począwszy od lat 80. XX wieku karierę robi koncepcja przywództwa transformacyjnego, wprowadzona przez J. Burnsa (1978, za: Michalak 2006), która podkreśla zmianę jednostki i organizacji poprzez odwołanie się do wartości i długoterminowych celów. Przywódcy transformacyjni, działający w obliczu nieustających zmian, motywują i inspirują do działania swoich podwładnych, angażując ich serca i umysły, próbują aktywnie wpływać na kulturę szkoły, tak by stymulowała współpracę, spójność i uczenie się. Są oni przeciwstawiani przywódcom transakcyjnym, którzy bardziej zarządzają organizacjami i ludźmi, niż im przewodzą, pozycjonują się w relacji wymiany (np. psychologicznej czy ekonomicznej – gdzie profity finansowe są nagrodą za zwiększony wysiłek pracy), ale nie są zespoleni ze swoimi podwładnymi we wspólnym dążeniu do wyższego celu (Michalak 2006).

Orędownicy przywództwa transformacyjnego uważają, iż prowadzi ono do długofalowych zmian i całościowej reformy organizacyjnej poprzez fakt, iż lider transformacyjny podnosi świadomość swoich podwładnych co do wagi celów, które przyświecają organizacji, za-

mieniając ich partykularne interesy i ukierunkowując je na zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (Bass 1985, za: Muijs 2011).

Oprócz przywództwa transformacyjnego pojawią się także takie terminy, jak przywództwo: **skoncentrowane na zasadach** (Covey 1990), **emancypacyjne** (Tampoe 1998), czy **zrównoważone** (Hargreaves, Fink 2006)⁵. Wydaje się jednak, że koncepcje te są ze sobą zbieżne, różnią się jedynie rozłożeniem akcentów czy efektów, które mają wywołać. I tak np. przywództwo zrównoważone ma sprzyjać wytworzeniu bardziej inkluzyjnej postawy obywatelskiej wśród wszystkich podmiotów edukacyjnych, a przywództwo skoncentrowane na zasadach ma służyć budowaniu więzi emocjonalnej, łączącej członków zespołu oraz zaufania, usamodzielnienia podwładnych na poziomie zarządzania.

Przywództwo transformacyjne jest przedmiotem wielu analiz, ale także licznej krytyki. Słabością wyżej wymienionych podejść jest zbyt duża koncentracja na osobie lidera, zwykle dyrektora szkoły, który w sposób charyzmatyczny inspirowanie swoich podwładnych poprzez modelowanie, komunikację i stymulację (Bass 1985, za: Muijs 2011), podczas gdy są to indywidualne predyspozycje jednostki, których trudno jest nauczyć przyszłych dyrektorów szkół w procesie przygotowania do zawodu (Muijs 2011). Ponadto niektóre badania wskazują na fakt, iż silni liderzy transformacyjni czasami prowokują bierny opór wobec zmian wśród swoich podwładnych, którzy czekają na to, co zrobi lider (Beauchamp 2004, za: Muijs 2011). Jednocześnie brakuje badań, które uwzględniłyby znaczenie przywódców niepełniących roli dyrektora (np. doradców) (Stewart 2006).

Przedmiotem krytyki są również zbyt uproszczenia i poleganie w badaniach na modelach dychotomicznych, np. na podziale na przywództwo i zarządzanie/administrowanie albo przywództwo transformacyjne i transakcyjne (Muijs 2011), co bardzo przeszkadza w zrozumieniu złożonych procesów związanych z przywództwem i jego wpływem na kulturę organizacyjną.

Słabości przywództwa transformacyjnego, związane m.in. z jego „heroiczną wizją” (Muijs 2011), ale także z problemem nieuwzględnienia procesów wzajemnego wpływu⁶ próbuje się przezwyciężać, uzupełniając tę koncepcję o brakujące elementy oraz tworząc nowe koncepcje, komplementarne wobec dotychczasowych. W artykule szerzej omówimy trzy z nich, szeroko dyskutowane zarówno w kręgu naukowców, jak i będące przedmiotem zainteresowania decydentów z poziomu europejskiego czy organizacji międzynarodowych, uwzględniane i wykorzystywane w rekomendacjach na rzecz polityki edukacyjnej. Są to: przywództwo rozproszone (*distributed leadership*), przywództwo zorientowane na nauczanie (*instructional leadership*) oraz przywództwo systemowe (*system leadership*).

Przywództwo rozproszone

Duże zainteresowanie i rozwój tej koncepcji, chociaż nawiązuje ona do teorii organizacji z połowy lat 60., można zaobserwować od mniej więcej 2000 r., kiedy też znacząco wzrosła chociażby liczba artykułów naukowych podejmujących tę kwestię. Koncepcja ta w ostatnich latach rozwija się prawie wyłącznie w odniesieniu do systemu edukacji (Bolden 2011).

Podstawą przywództwa rozproszonego jest odejście od modelu, w którym jedna osoba jest liderem usytuowanym na szczycie hierarchii, do sytuacji, w której przywództwo jest „rozciągnięte” (*stretched over*) na inne jednostki, pełniące do tej pory różne funkcje w danej instytucji (Spillane i in. 2001). Zakładana jest więc obecność w szkole wielu liderów sprawujących działania przywódcze.

Koncepcja nie jest jednak tożsama z wprowadzeniem innego podziału zadań i obowiązków w szkole, koncentruje się ona na interakcjach zachodzących pomiędzy liderami i innymi pracownikami (Timperley 2005). Znaczenie ma charakter interakcji oraz to, w jaki sposób przebiegają w praktyce (a nie rola i cechy kadry kierowniczej) codzienne praktyki związane z zarządzaniem i funkcjami przywódczymi – zarówno osób pełniących formalne funkcje w szkole (dyrektorzy, kierownicy zespołów itp.), jak i nieformalnych liderów (Spillane i in. 2001; Harris 2011). Istotny jest także sam cel tych interakcji; przywództwo rozproszone to działania różnych osób w szkole, które wspierają pracowników w procesie rozwoju instytucji, a w szczególności w doskonaleniu nauczania (Spillane i in. 2001). Koncepcja ta za-

kląda więc redefinicję roli (ale nie negację) dyrektora, którego zadaniem ma być przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków dla innych jednostek do pełnienia funkcji przywódczych (Harris 2011).

Badania potwierdzają istnienie pozytywnej zależności pomiędzy przywództwem rozproszonym a rozwojem szkoły i osiągnięciami uczniów (zapośredniczonej przez inne czynniki, tj. motywację nauczycieli), chociaż są też głosy, że brakuje danych pozwalających na takie stwierdzenie; są również wnioski o zależnościach negatywnych (por. Harris 2011).

W jednej z głośniejszych prac na temat znaczenia przywództwa w szkole badacze brytyjscy wskazują, że przywództwo rozproszone ma większy wpływ na pracę szkoły i osiągnięcia uczniów, niż tradycyjne działania indywidualnego lidera (Leithwood i in. 2007). Włącznie nauczycieli w proces przywództwa w szkole pozytywnie wpływa na ich efektywność i zaangażowanie uczniów (Harris 2011).

Przywództwo zorientowane na nauczanie

W obliczu rosnącego w ostatnim czasie zainteresowania doskonaleniem procesu uczenia się i poprawy osiągnięć uczniów, powraca się do dobrze znanego już wcześniej⁷ pojęcia przywództwa zorientowanego na nauczanie (*instructional leadership*). Nowe podejście do tej koncepcji, rozwijane w kontekście koncepcji przywództwa transformacyjnego i rozproszonego, zakłada odejście od hierarchicznego i proceduralnego rozumienia tego terminu w kierunku podzielanego przywództwa zorientowanego na nauczanie (*shared instructional leadership*), które zakłada współpracę dyrektorów i nauczycieli w zakresie programu, procesu i oceny nauczania (Marks, Printy 2003).

Liderzy mają wizję i wiedzę w zakresie działań pedagogicznych i bardziej koncentrują się na tych aspektach (wspieranie nauczycieli w procesie nauczania), niż na administracji, a jakoś nauczania i realizacja wizji pedagogicznej staje się priorytetem dla szkół. Związek między tym rodzajem przywództwa a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów został dobrze udokumentowany. R.H. Heck (1990, za: Muijs 2011) znalazł pośredni związek, w którym trzy zmienne ukryte odnoszące się do przywództwa zorientowanego na nauczanie (tj. organizacja procesu nauczania, klimat szkoły oraz sposób zarządzania szkołą) wpływały na osiągnięcia uczniów.

Przywództwo systemowe

zupełnie nową i coraz szerzej dyskutowaną koncepcją – zwłaszcza w brytyjskich środowiskach edukacyjnych i naukowych i zarazem w ramach organizacji międzynarodowych – jest przywództwo systemowe (*system leadership*), wychodzące znacznie poza dotychczasowe rozumienie tego terminu. Zgodnie z koncepcją przywództwa systemowego zadaniem przywódcy szkolnego są już nie tylko działania mające na celu poprawę wyników uczniów konkretnej szkoły, w której jest on zatrudniony, ale praca na rzecz poprawy funkcjonowania szkół na poziomie lokalnym, regionalnym, czy wręcz krajowym.

Koncepcja ta, podobnie jak przywództwo rozproszone, bazuje na założeniu, że dotychczasowe praktyki polegające na kierowaniu szkołą przez pojedynczego lidera w obliczu wyzwań stojących przed szkołami i edukacją przestają wystarczać. Polityki edukacyjne i praktyka nie powinny więc koncentrować się na rozwoju pojedynczych szkół, co często może mieć negatywny wpływ na inne placówki w regionie i nie sprzyja równości społecznej (Hopkins 2009)⁸, powinny natomiast skupić się na rozwoju systemu.

Przywództwo systemowe odnosi się więc do sytuacji, gdy dyrektor w istotny sposób angażuje się w działania na rzecz systemu, podejmuje się pełnienia dodatkowych ról (np. nadzoruje kilka szkół w regionie, doradza dyrektorom innych placówek), a jednocześnie jest zainteresowany sukcesem uczniów w innych szkołach, tak samo jak w swojej (Hopkins, Higham 2007). Bycie liderem systemowym wykracza więc poza funkcjonowanie w sieciach, czy poza niektóre z form współpracy między szkołami. Rozwój tej koncepcji niewątpliwie związany jest z trendem charakterystycznym dla niektórych państw⁹, w których większy nacisk położony jest na współpracę pomiędzy szkołami i innymi podmiotami wspierającymi szkoły, w tym

także na różne formy federacji szkół czy kierowania przez jednego dyrektora kilkoma szkołami (por. Pont i in. 2008).

PROBLEMY Z KONCEPCJĄ PRZYWÓDZTWA

Omówiony wyżej rozwój pojęcia przywództwa pokazuje, że sposób jego definiowania nie zawsze jest precyzyjny. W dużym stopniu opiera się na wskazaniu, czym przywództwo nie jest. Krytycy różnych koncepcji zwracają uwagę na potrzebę odejścia od dychotomicznych podziałów – na tych, którzy nauczają i na uczących się, przywódcę i podwładnych, przywództwo i zarządzanie, przywództwo zorientowane na nauczanie i administrowanie (por. Muijs 2011; Stewart 2006). Role menedżera i przywódcy obejmują nakładające się na siebie czynności: czasem mogą przeważać te przywódcze, a czasem te zarządcze, w zależności od sytuacji (Avery 2009, za: Mazurkiewicz 2010). Wydaje się, że dynamiczny kontekst funkcjonowania szkoły i przywództwa szkolnego wymaga stosowania różnych jego stylów, w zależności od sytuacji i potrzeb danej szkoły, czy, szerzej nawet, społeczności lokalnej. W efekcie nie ma więc jednoznacznych i prostych wskazówek dla polityki oświatowej.

Przedmiotem krytyki w przypadku większości z opisanych koncepcji jest także fakt, że mają one jednocześnie charakter opisowy i normatywny (por. Bolden 2011; Muijs 2011). Problem tkwi w mieszaniu tych poziomów i traktowaniu postulatów jako doniesień z badań. Przywództwo systemowe np. definiowane jest poprzez cel, którym jest szeroka poprawa funkcjonowania szkół w ramach danego systemu (Hopkins, Higham 2007; Pont i in. 2008).

Podobny charakter mają także prace odnoszące się do przywództwa rozproszonego, transformacyjnego i zorientowanego na nauczanie – koncepcje te traktowane są jako sposób zwiększenia efektywności przywództwa. Przedmiotem zainteresowania jest więc to, czym charakteryzować się powinien sposób przewodzenia szkołą (w ramach danej koncepcji), aby efekty pracy placówki (rozumiane najczęściej jako wyniki uczniów) były najwyższe (Timperley 2005; Bolden 2011). Jednocześnie koncepcje te mają charakter opisowy. Pozwalają na analizę i opis sposobu sprawowania przywództwa w szkole. Z ich wykorzystaniem tworzone są więc różnego rodzaju modele i klasyfikacje typów przywództwa (Bolden 2011; Muijs 2011)¹⁰.

Choć generalnie przybywa badań poświęconych przywództwu, to problem tkwi także w stosunkowo słabym ugruntowaniu poszczególnych koncepcji w badaniach. Najczęstsze zastrzeżenia względem opisanych koncepcji przywództwa dotyczą niewystarczającego zakresu lub liczby badań oraz niejednoznaczności wniosków. Wątpliwości budzą także stosowane metody badawcze, operacjonalizacja pojęć czy niewystarczające uwzględnianie czynników kontekstowych. W badaniach nad przywództwem w szkole, operacjonalizowanym jako przywództwo transformacyjne, zbyt często polega się na metodach ilościowych, podczas gdy pojęcie to posiada *nieprzewidywalną naturę, co uniemożliwia tworzenie związków przyczynowo-skutkowych* (Evers, Lakomski 2000, za: Stewart 2006). Zwraca się uwagę na fakt, iż są to w większości badania prowadzone w trybie *post-hoc*, a niewiele jest badań podłużnych czy eksperymentalnych. Z kolei badania jakościowe nad przywództwem transformacyjnym w szkole są zbyt jednostkowe i krótkotrwałe; brakuje badań procesów w czasie (powtarzalne studia przypadków). W kontekście przywództwa rozproszonego przedmiotem krytyki jest fakt, że badania odnoszące się do niego bazują przede wszystkim na deklaracjach formalnych liderów (Bolden 2011). W odniesieniu do przywództwa systemowego mamy natomiast do czynienia głównie ze studiami przypadków, dobrymi praktykami; brak jest systematycznych badań pozwalających na określenie skuteczności różnych typów przywództwa w ramach tej koncepcji.

Opisowy charakter wszystkich koncepcji jest o tyle problematyczny, że w odniesieniu do przywództwa szkolnego kluczowe znaczenie mają czynniki kontekstowe, co w konsekwencji sprawia, że wdrażanie dobrych praktyk, które sprawdziły się w innych szkołach, jest bardzo ograniczone (Higham i in. 2009, za: Mac Ruairc, Schratz 2012). W związku z brakiem danych na temat wpływu tego modelu przywództwa pojawiają się obawy, czy podejmowane z inicjatyw władz w niektórych krajach działania na rzecz większego zaangażowania liderów na rzecz systemu nie sprowadzi występujących obec-

nie ciekawych, innowacyjnych działań do biurokratycznego obowiązku (Mac Ruairc, Schratz 2012).

W literaturze omawiane są również specyficzne dla każdej z tych koncepcji zastrzeżenia związane z faktem nieuwzględniania przez nie istotnych aspektów odnoszących się do zjawiska przywództwa, bez których niemożliwe jest uchwycenie jego złożoności. Jest to widoczne szczególnie w wypadku koncepcji przywództwa systemowego, najslabiej zresztą rozwiniętej i odzwierciedlonej w badaniach. Jej krytycy zwracają uwagę na kwestię zbyt małego powiązania tej koncepcji ze złożoną problematyką odnoszącą się do zaangażowania jednostek na rzecz społeczności lokalnej, czy w ogóle funkcjonowania społeczności. Wyraźne jest także wyidealizowane, upraszczające podejście do społeczności, nieuwzględniające chociażby relacji władzy, czy uwarunkowań historycznych (Rose 2000, za: Mac Ruairc, Schratz 2012). W wypadku przywództwa rozproszonego problemem jest także fakt nieuwzględniania relacji władzy, podczas gdy w praktyce przywództwo rozproszone może oznaczać zwiększenie zaangażowania pracowników średniego szczebla bez faktycznego dostępu do określonych zasobów (Bolden 2011).

Wspólnym przedmiotem krytyki jest natomiast niewielka liczba analiz i badań na temat przywództwa w różnorodnych kontekstach społeczno-historyczno-politycznych (Mac Ruairc 2010). W związku z tym istotne znaczenie ma wspomniane już międzynarodowe badanie TALIS, w którym informacje na temat przywództwa w szkole zbierane są w szerokim kontekście nauczania i wpływu, jaki nauczyciele mają na proces uczenia się.

W przeprowadzonym w 2008 r. badaniu wśród dyrektorów i nauczycieli gimnazjów (ISCED 2) z 24 krajów z całego świata przywództwo zoperacjonalizowane zostało przez konstrukcję pięciu skal. W wyniku analizy czynnikowej opisano dwa style: orientację na nauczanie i administrowanie. Badanie pokazało, iż ten pierwszy występuje we wszystkich krajach, ale w różnym stopniu (OECD 2009). Kraje dzielą się pod względem popularności tego stylu na dwie, mniej więcej, równe grupy. Związki, które wykryto w badaniu, na ogół nie były silne, ponadto okazało się, iż występujące zróżnicowanie niektórych charakterystyk i relacji jest znacznie większe między krajami niż szkołami, co może być uwarunkowane czynnikami kulturowymi i politycznymi (Piwowarski, Krawczyk 2010).

Wyniki tego badania stanowią dobre odzwierciedlenie ogólnych problemów związanych z doniesieniami na temat wpływu przywództwa w edukacji, a mianowicie, nie przynoszą jednoznacznych rozstrzygnięć i stanowią niezbyt mocne potwierdzenie hipotez dotyczących funkcjonowania konkretnych modeli przywództwa w praktyce¹¹.

Ogólnie więc badacze zgadzają się, iż wciąż potrzeba prowadzenia dalszych, bardziej rygorystycznych metodologicznie badań dotyczących poszczególnych koncepcji – zarówno ilościowych, jak i jakościowych, prowadzonych w różnych krajach, ukierunkowanych z jednej strony na mierzenie wpływu, a z drugiej na wyjaśnianie procesów, biorących pod uwagę złożoność organizacji, jakimi są szkoły i odchodzących od normatywnego ujmowania koncepcji przywództwa.

KONCEPCJE PRZYWÓDZTWA A POLITYKI EDUKACYJNE

Mimo że rozmaite koncepcje przywództwa (zwłaszcza systemowego i rozproszonego) znajdują się jeszcze w fazie rozwoju, budzą wiele dyskusji w środowiskach naukowych i nadal wymagają dalszych badań, to bardzo szybko zostały zauważone i zaczęły być wykorzystywane przez decydentów politycznych. Przykładowo, koncepcja przywództwa rozproszonego jest szeroko omawiana w raportach OECD (m.in. *Improving School Leadership*), podejmowana w ramach badania TALIS, pojawia się w rekomendacjach i dokumentach Komisji Europejskiej.

Co więcej, przywództwo rozproszone stanowi element reform edukacyjnych w wielu krajach, takich jak Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone (Harris 2011). Niektórzy krytycy koncepcji zwracają wręcz uwagę, że zamiast być bardziej demokratyczną formą przywództwa, stanowi ona zakamuflowany sposób zachęcenia nauczycieli do zwiększenia zakresu ich pracy i jest bardziej atrakcyjnym mechanizmem implementacji polityk w obszarze edukacji (Hargreaves, Fink 2009, za: Bolden 2011).

Koncepcja przywództwa systemowego jest jeszcze lepszym przykładem, ukazującym wzajemne relacje pomiędzy polityką i nauką. Ma ona duży oddźwięk wśród decydentów w Anglii (por. Hopkins

2009), gdzie jest rozwijana m.in. za sprawą agencji rządowej odpowiedzialnej za rozwój osób kierujących szkołami (*National College for School Leadership*), realizującej kilkuletni program mający na celu wzmocnienie przywództwa systemowego. Do istotnego wzrostu znaczenia tego pojęcia w dyskursie dotyczącym przywództwa niewątpliwie przyczyniła się OECD, zwłaszcza poprzez opublikowany w 2008 r. wspomniany już dwutomowy raport pt. *Improving School Leadership*. Druga część tego dokumentu poświęcona jest w całości przywództwu systemowemu (Pont i in. 2008; Pont, Nusche i in. 2008).

Pierwszy tom zorganizowany jest wokół postulatów – „politycznych dźwigni” (*policy levers*) – wspierających rozwój przywództwa szkolnego: (re)definicji zakresu odpowiedzialności w ramach tego typu przywództwa; jego rozproszenia; rozwijania wiedzy i umiejętności szkolnych przywódców; zwiększania atrakcyjności przywództwa szkolnego jako profesji. Powyższe postulaty są propagowane przez OECD, a jak zwraca uwagę m.in. G. Mac Ruairc, odwołując się do przykładu Irlandii, rekomendacje tej organizacji w przeszłości miały duży wpływ na politykę na poziomie krajowym (2010).

Mac Ruairc ma duże zastrzeżenia do wspomnianego raportu, a przede wszystkim do podejścia, w ramach którego jedno rozwiązanie proponowane jest dla wielu różnych państw (*one size fits all*), niezależnie od istniejącego kontekstu, ale z głównym przyświecającym celem, jakim jest rozwój gospodarczy. Rozwiązanie to zajmuje uprzywilejowaną pozycję w dyskursie, ograniczając, czy wręcz wyłączając z przedmiotu refleksji możliwe alternatywy (Mac Ruairc 2010). W raporcie nie została uwzględniona złożoność uwarunkowań skuteczności pewnych rozwiązań, które są wytworem unikalnego kontekstu społecznego, politycznego, kulturowego, ekonomicznego i historycznego (Bolam 2003, za: Mac Ruairc 2010).

Niewątpliwie należy podkreślić, że analizowane koncepcje nie są neutralne politycznie. Wiąże się z nimi wiele różnych oczekiwań ze strony poszczególnych aktorów systemów edukacyjnych. Nie należy także pomijać ich roli w dyskursie na temat edukacji w środowiskach edukacyjnych, ani ich znaczenia w (re)konstruowaniu postrzegania lidera (por m.in. Bolden 2011). Jak zauważa D. Muijs (2011), nie tylko w badaniach nad przywództwem, ale w ogóle w badaniach edukacyjnych istnieje tendencja do łatwego przeskakiwania z ograniczonej bazy badawczej do wskazówek praktycznych. Jest to rezultat presji, jaką wywierają z jednej strony rządy i ich agendy, a z drugiej same szkoły, szukające praktycznych rozwiązań w sytuacji potrzeby podniesienia wyników nauczania.

Na podstawie opisanych wyżej polityczno-instytucjonalnych (m.in. Komisja Europejska, OECD) oraz teoretyczno-badawczych zainteresowań przywództwem szkolnym widoczne staje się sprzężenie zwrotne pomiędzy praktyką a teorią wykorzystywaną i jednocześnie wzmocnianą przez politykę. Z jednej strony teoria oraz badania naukowe dostarczają uzasadnień dla decydentów (zgodnie z zasadą *evidence-based policy*). Z drugiej to decydenci (władze oświatowe w poszczególnych krajach, instytucje unijne, organizacje międzynarodowe) definiują cele oraz alokują środki na konkretne inicjatywy (np. sieci współpracy, programy strukturalne) oraz aktywnie badawczą (ukierunkowane na specyficzne typy przywództwa).

Na poziomie europejskim funkcjonuje i funkcjonowało wiele różnego rodzaju sieci finansowanych między innymi ze środków europejskich, których działalność koncentruje się wokół koncepcji przywództwa. Przykładem może być działająca w latach 2004–2005 *The European School Leadership Network*, czy *European Qualification Network for Effective School Leadership*, której działania podsumowano w 2011 r. Obecnie na gruncie europejskim funkcjonuje Europejska Sieć Przywództwa w Szkole (*The European Policy Network on School Leadership*)¹². Jej działalność, finansowana ze środków Komisji Europejskiej, przewidziana jest na lata 2011–2014. Należą do niej instytucje i eksperci z ponad 21 państw. Celem tej sieci jest gromadzenie danych na temat przywództwa w różnych krajach, wymiana doświadczeń, badania i analizy oraz wypracowanie rekomendacji, a jej przedmiotem zainteresowania są między innymi koncepcje przywództwa rozproszonego i systemowego¹³.

Tworzenie i wspieranie zinstytucjonalizowanych sieci jest jednym z głównych instrumentów Komisji Europejskiej zwiększania znaczenia danej kwestii i uznania jej za ważny element polityk zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym (Halasz 2011).

PODSUMOWANIE

Na koniec warto zadać sobie pytanie, co wynika dla polskiej polityki edukacyjnej z toczącej się na świecie dyskusji teoretyczno-badawczej nad przywództwem szkolnym? Wielość definicji i stanowisk pokazuje złożoność i wielowymiarowość kategorii, która często traktowana jest jako oczywista i zdroworozsądkowa. Co więcej, warto pamiętać, że koncepcja przywództwa w szkole istotnie ewoluuje w czasie, nowe podejścia akcentują znaczenie coraz to innych zadań, funkcji i kontekstu działania osób kierujących szkołami. Ponadto, jak to zresztą bywa z wieloma pojęciami, przywództwo jest kategorią „uwikłaną”, która nie może być traktowana jedynie jako opis rzeczywistości, gdyż posiada silny aspekt normatywny.

Twórcy polityk oświatowych w Polsce powinni zdawać sobie sprawę z założeń leżących u podstaw poszczególnych podejść, a także z silnych powiązań pomiędzy polityką edukacyjną a badaniami w zakresie przywództwa i poszczególnymi jego koncepcjami. W refleksji nad przywództwem ważne jest również uwzględnianie wielokontekstowości tego pojęcia. W związku z tym należy ostrożnie podchodzić do założenia o przekładalności dobrych praktyk z różnych krajów i wniosków z badań porównawczych.

Problem dobrych praktyk to zresztą nie tylko trudności z przelożeniem rozwiązań sprawdzających się w innych krajach, ale także ciekawych działań prowadzonych w ramach konkretnej szkoły, które są silnie związane z cechami osobowościowymi liderów i mogą zupełnie nie sprawdzić się w innej placówce. Jednocześnie należy pamiętać o zastrzeżeniach dotyczących przedstawionych koncepcji, związanych przede wszystkim z mieszanym poziomem opisowego i normatywnego, jak i ich słabym ugruntowaniem w badaniach, w rezultacie których brakuje jednoznacznych stwierdzeń co do najskuteczniejszych i najefektywniejszych form przywództwa.

Powyższe ograniczenia nie oznaczają oczywiście, że koncepcje i badania przywództwa nie mają implikacji praktycznych. Poszczególne koncepcje kładą nacisk na różne funkcje i zadania stojące przed szkolnym przywódcą, tworząc szeroki i bardzo złożony obraz wyzwań, którym musi sprostać dyrektor szkoły. Powinien on mieć odpowiednie cechy osobowościowe, pełnić funkcję zarządzającą i przywódczą, motywować i inspirować nauczycieli do pracy, angażować ich w realizację wizji pracy szkoły, włączać ich w kierowanie szkołą i tworzyć odpowiednie warunki dla rozwoju ich zdolności przywódczych, współpracować z innymi osobami i instytucjami z otoczenia na rzecz rozwoju systemu edukacji i poprawy wyników uczniów, jednocześnie również kształtując i zajmując się rozwojem procesu nauczania. Poszczególne funkcje i powiązane z nimi style przywództwa powinny być wykorzystywane w zależności od sytuacji i potrzeb danej szkoły, czy społeczności.

Przełożenie koncepcji przywództwa (w tym wypadku przywództwa rozproszonego) na praktykę zarządzania i kierowania szkołą w polskim kontekście pokazuje m.in. Joanna Michalak, wskazując na konieczność akcentowania większego uczestnictwa nauczycieli w przywództwie szkolnym (Michalak 2011). Za Michaelem Fullanem podkreśla znaczenie „łańcucha przywództwa” w szkole, w ramach którego przywództwo rozciąga się na całą szkołę (Fullan 2006, za: Michalak 2011).

W polskim kontekście przykładem tworzenia systemowych ram mających na celu rozwój przywództwa rozproszonego jest wspieranie od 2001 r. pracy zespołów zadaniowych¹⁴ oraz badane w ramach ewaluacji zewnętrznej od 2009 r. wymagania państwa wobec szkół¹⁵. Przełożenie postulatów przywództwa systemowego można znaleźć w ramach wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”. Założenia przywództwa rozproszonego oraz przywództwa zorientowanego na nauczanie realizują się natomiast w ramach charakterystyki „Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami” (wymaganie „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli”).

Z perspektywy polityki edukacyjnej istotne wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju działania i interwencje wspierające jakość przywództwa szkolnego są efektywne, a jakie nie (Halasz 2011) oraz na pytanie o sposób rekrutacji i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

Z polskiej perspektywy kwestia jest o tyle istotna, iż obecnie brakuje systemu wspierania i rozwoju zawodowego dyrektora. Jedynym wymogiem związanym z przygotowaniem do tej funkcji jest ukończenie studiów wyższych lub podyplomowych z zakresu zarządzania albo kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą, którego ramowy program określony został dość dawno¹⁶. Korzystnym wyjściem z takiej sytuacji byłoby zmodyfikowanie sposobu przygotowania kandydata na dyrektora i zmiana wymagań na to stanowisko. Przede wszystkim jednak należałoby stworzyć system wspierający doskonalenie zawodowe dyrektorów, którzy już tę funkcję pełnią, zwłaszcza w początkowym okresie ich pracy.

Szczególnie ciekawe w tym zakresie wydają się systemy mentoringu obecne w niektórych krajach¹⁷, gdzie bardziej doświadczony dyrektor wspomaga osoby, które dopiero rozpoczęły swoją pracę (Hartman, Schratz 2010). R. Yirci i I. Kocabas (2010) wskazują, iż korzyści z programów mentoringowych mają wymiar zarówno personalny, jak i zawodowy. Pierwszy z nich obejmuje większą pewność siebie dyrektorów-nowicjuszy, redukcję stresu, większą ich motywację do uczenia się. Wymiar zawodowy odnosi się do lepszego poznania charakteru pracy, włączenie się w sieci współpracy (*networking*), rozwoju kompetencji menedżerskich i lepszej komunikacji w pracy.

Badania prowadzone przez IBE w 2011 r. dotyczące potrzeb informacyjnych dyrektorów szkół¹⁸ pokazują ponadto, iż szczególnie pożądane przez dyrektorów formy wsparcia wiążą się z możliwością wymiaru doświadczeń z innymi dyrektorami w ramach organizowanych spotkań, np. wizyt w innych szkołach (IBE 2011).

Na koniec warto podkreślić, że rozważania teoretyczne dotyczące modeli przywództwa szkolnego same w sobie nie dostarczają gotowych rozwiązań dla prawie 30 tys. polskich dyrektorów szkół i placówek. Mogą tworzyć raczej ramy myślenia oraz punkt odniesienia dla poszczególnych liderów, którzy budują własny styl przywództwa w konkretnej szkole.

¹ Por. m.in. Komunikat Komisji Europejskiej w sprawie rozwijania kompetencji na miarę XXI wieku lub przyjęty w 2006 r. przez ministrów edukacji program roboczy: „Education & Training 2010”.

² *Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (Teaching and Learning International Survey, TALIS)*, patrz: www.oecd.org/talis [dostęp 28.02.2012].

³ Badanie TALIS realizowane było po raz pierwszy w 2008 r. przez 24 kraje (głównie europejskie). Uczestnicy drugiej edycji badania, przypadającej na 2013 r., zdecydowali w głosowaniu, iż kluczowym tematem, który chcą podjąć w badaniu, jest przywództwo edukacyjne. Dwudziestu kluczowym zagadnieniom polityki edukacyjnej każdy kraj uczestniczący w pierwszym etapie TALIS mógł w sumie przydzielić dwieście punktów. Przywództwo uzyskało 393 wskazania.

⁴ Przykładem mogą być tworzone różnego rodzaju indeksy, rankingi szkół na całym świecie – np. *School Accountability Index* w poszczególnych stanach w USA, porównywalne i zestandaryzowane raporty z inspekcji w Wielkiej Brytanii (OFSTED).

⁵ Przegląd tych podejść można znaleźć m.in. w opracowaniach J. Michalak: Michalak J. M. (red.), (2006), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls” oraz Kwiatkowski S. i Michalak J. M. (red.), (2010), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

⁶ Jak zauważa Hallinger (2008, za Mujs 2011), dane empiryczne w coraz większym stopniu pokazują, iż w wypadku przywództwa mamy do czynienia z modelem efektów wzajemnych, w którym wyniki edukacyjne i otoczenie szkoły są równie silnymi determinantami zachowania szkolnych liderów, jak zachowania szkolnych liderów są determinantami wyników edukacyjnych i otoczenia szkoły.

⁷ Rozwijanego od początku lat 80. XX w., ale wypartego w badaniach w latach 90. przez koncepcję przywództwa transformacyjnego ze względu na jego „centralistyczny” charakter i jako takiego słabiej pasującego do rozwoju organizacyjnego szkół, w którym coraz większą rolę ogrywiają nauczyciele (Barath i Szabo 2011).

⁸ W porównaniu z innymi koncepcjami większy nacisk położony jest tu na potencjalnie pozytywny wpływ na szkoły osiągające niskie rezultaty, chociaż podwyższenie ogólnej jakości kształcenia jest także celem.

⁹ W szczególności państw skandynawskich, Wielkiej Brytanii, Belgii, Holandii, Stanów Zjednoczonych i in.

¹⁰ Harris w odniesieniu do przywództwa rozproszonego zwraca uwagę, że to właśnie m.in. ze względu na jednocześnie normatywny i opisowy charakter tej koncepcji – „pokazującej zarówno jak jest i jak powinno być” (Harris 2009, za Bolden 2011) – została ona dobrze przyjęta w szkołach.

¹¹ Pokazują one m.in., iż w szkołach, w których dyrektorzy stosowali styl przywództwa zorientowany na nauczanie, zaobserwowano większy stopień współpracy między nauczycielami, lepsze relacje między nauczycielami i uczniami, większe docenienie wyników osiąganych przez uczniów (w ocenie nauczyciela) i aktywności nauczycieli w doskonaleniu zawodowym (w ocenie nauczyciela), a także innowacyjnych praktyk nauczania stosowanych przez nauczycieli (w ocenie nauczyciela).

¹² Więcej informacji na temat sieci: www.schoolleadership.eu

¹³ Jednocześnie warto pamiętać że w Europie powstały już wcześniej (i nadal działają) sieci i organizacje międzynarodowe. W 1976 r. powstała *European Forum on Education Administration* (EFEA), w 1988 r. *European School Heads Association* (ESHA), w 1991 r. *the European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management* (ENIR-DELM). Pierwsza z tych sieci (EFEA) skupia się na zarządzaniu szkołami na poziomie poszczególnych krajów. ESHA zajmuje się przede wszystkim promowaniem roli administracyjnej i przywódczej liderów szkolnych. Ostatnia sieć – ENIRDELM skupia się na działaniach badawczo-rozwojowych. Wśród projektów warto wymienić te realizowane w ramach Programu „Socrates Minerva” w latach 2004–2006, czy też działania realizowane w ramach programu „Comenius” w latach 2008–2010: *Developing Educational Leadership of Primary Heads and Institutions* (DELPHI), *European Leaders’ Training in Education* (ELTE), *Leadership improvement on student achievement* (LISA), *Project-Based SCHOOL Management*, The AHEAD.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.).

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.).

¹⁶ Program Ramowy Kursu Kwalifikacyjnego dla Oświatowej Kadry Kierowniczej opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1999 r.

¹⁷ Na przykład Austria, Australia, Nowa Zelandia, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Kanada, Szwajcaria, Słowenia.

¹⁸ Badanie *Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą*, przeprowadzone zostało przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w okresie wrzesień – grudzień 2011 r. Badanie realizowano w dwóch etapach, z wykorzystaniem zarówno jakościowych, jak i ilościowych metod badawczych, wśród dyrektorów publicznych szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

LITERATURA

- Barath T., Szabo M., red. (2011), *Does leadership matter? Implications for leadership development and the school as a learning organization*, Szeged: HUNSEM/Nemetzeti Tankonivkaido.
- Bolden R. (2011), *Distributed leadership in organizations: a review of theory and research*, „International Journal of Management Reviews”, Vol. 13, s. 251–269.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A. (2011), *Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów*, w: Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Materiały XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23–25.09.2011, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Halasz G. (2011), *School leadership and pupil learning outcomes*, w: Barath T., Szabo M. (red.), *Does leadership matter? Implications for Leadership development and the school as a learning organisation*, Szeged: HUNSEM/Nemetzeti Tankonivkaido.
- Harris A. (2011), *Distributed leadership: implications for the role of the principal*, „Journal of Management Development”, Vol. 31, No 1, s. 7–17.
- Hartman M., Schratz M. (2010), *Case studies from Austria*, w: Schratz M. i in., *Improving school leadership in Central Europe. Final report from the project: School leadership for effective learning – defending the school leaders’ competencies*, Budapest: Tempus Public Foundation.
- Hopkins D. (2009), *Every school a great school: meeting the challenge of large-scale long-term educational reform*, London: Institute of Education, http://www.ssat-inet.net/en-gb/pdf/DH_1chcap.pdf [dostęp 3.01.12].
- Hopkins D., Higham R. (2007), *System leadership: mapping the landscape*, „School Leadership and management”, Vol. 27, No. 2, s. 147–166.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2011), *Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą*, Raport niepublikowany, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Leithwood K., Day C., Samons P., Harris A. i Hopkins, D. (2007), *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham: National College for School leadership.
- Leithwood K., Louis K. S., Anderson S., Wahlstrom K. (2004), *How leadership influences student learning*, New York: Wallace Foundation.
- Mac Ruairc G., Schratz M. (w druku), *Working with partners and the external environment*, w: *What the sage say: EPNOSL’s Expert position on school leadership*, Working paper, European Policy Network on School Leadership.
- Mac Ruairc G. (2010), *This way please! Improving school leadership: the OECD way*, „Journal of Educational Administration and History” 42(3), s. 223–246.
- Marks M., Printy S. (2003), *Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership*, „Educational Administration Quarterly” 39(3), s. 370–397.
- Marzano R.J., Waters T., McNulty B.A. (2005), *School leadership that works: From research to results*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mazurkiewicz G. (2010), *Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie*, w: Kwiatkowski S., Michalak J.M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak J.M. (2006), *Istota i modele przywództwa szkolnego*, w: Michalak J.M. (red.), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Michalak J.M. (2010), *Przywódczość edukacyjna w budowaniu potencjału szkoły*, w: Kwiatkowski S., Michalak J.M. (red.), *Przywódczość edukacyjna w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak J.M. (2011), *Przywódczość w zarządzaniu szkołą*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Muijs D. (2011), *Leadership and organizational performance: from research to prescription?*, „International Journal of Education Management”, Vol. 25, No. 1, 2011, s. 45–60.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2011), *European synopsis. The making of leadership in education*, Hildesheim: NLQ.
- OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*, Paris: OECD Publishing.
- Piwowski R., Krawczyk M. (2010), *Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS)*, w: Kwiatkowski S., Michalak J.M. (red.), *Przywódczość edukacyjna w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Pont B., Nusche D., Moorman H. (2008), *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*, Paris: OECD Publishing.
- Pont B., Nusche D., Hopkins D., red. (2008), *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*, Paris: OECD Publishing.
- Sergiovanni T.J. (1999), *Refocusing leadership to build community*, „The High School Magazine”, September, s. 12–15.
- Spillane R., Halverson R., Diamond J.B. (2001), *Investigating school leadership practice: a distributed perspective*, „Educational Researcher”, Vol. 30, No. 3, s. 23–28.
- Stewart J. (2006), *Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*, „Canadian Journal of Educational Administration and Policy”, Issue 54, June 26, s. 1–29.
- Timperley H.S. (2005), *Distributed leadership: developing theory from practice*, „Curriculum studies”, Vol. 00, s. 1–26.
- Yirci R., Kocabas I. (2010), *The importance of mentoring for school principals: a conceptual analysis*, „International Journal of Educational Leadership Preparation”, Vol. 5, No. 2.

SUMMARY

The article presents an analysis of the key concepts used in the global debate on school leadership. Starting from the classic leadership competence development approach, concepts like transformational leadership, distributed leadership, instructional leadership and system leadership are critically analysed. The article also explores the results of studies dedicated to models of school leadership, and the links between political decisions and leadership theory and research is presented.